

POR UMA PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO

FOR A PEDAGOGY OF SHELTERING

Edson Carvalho Guedes¹

Departamento de Fundamentação da Educação, Universidade Federal da
Paraíba, João Pessoa, PB, 58051-900, Brasil

Resumo: A presente reflexão é uma tentativa de indicar alguns referenciais teóricos que possam servir para a construção de uma pedagogia do acolhimento. Sabemos bem que a educação acontece com vista a um fim: a humanização contínua do humano. Mas que humano? O ponto de partida é a crítica apresentada pelo filósofo Emmanuel Lévinas às filosofias totalizantes. Acreditamos que, apesar do profundo respeito à raízes filosóficas gregas e europeias, Lévinas ousou pensar um humanismo a partir de outra fonte ou racionalidade, mais especificamente, a sabedoria judaica e talmúdica. Nossa intenção é nos concentrar num tipo de humanismo, denominado por Lévinas, de “humanismo do outro homem” e forjar uma pedagogia que chamamos de *pedagogia do acolhimento*, com vistas à formação do humano disposto a transcender a si mesmo com atitudes e ações de responsabilidade com o outro. Acreditamos que filosofia da alteridade proposta por Lévinas pode trazer para o saber pedagógico uma teoria sobre o cuidado do outrem, numa perspectiva de acolhimento e compromisso.

Palavras-chave: Pedagogia. Acolhimento. Alteridade. Emmanuel Lévinas.

Abstract: The present reflection is an attempt to indicate some theoretical references that can serve for the construction of a pedagogy of sheltering. We know well that education happens with a view to an end: the continuous humanization of the human. But what human? The starting point is the critique presented by philosopher Emmanuel Lévinas of totalizing philosophies. We believe that, despite his deep respect for his Greek and European philosophical roots, Lévinas dared to think of a humanism from another source or rationality, more specifically, Jewish and Talmudic wisdom. Our intention is to focus on a type of humanism, called by Lévinas, the "humanism of the other man" and to forge a pedagogy that we call the pedagogy of sheltering, with a view to forming a human who is willing to transcend himself through attitudes and actions of responsibility toward the other. We believe that the philosophy of alterity proposed by Lévinas can bring to pedagogical knowledge a theory about caring for the other, from a perspective of sheltering and commitment.

Keywords: Pedagogy. Sheltering. Alterity. Emmanuel Lévinas.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Associado do Departamento de Fundamentação da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. E-MAIL: edsoncguedes@uol.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8172-2391>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: "Ética e prática educativa"

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>

1.Introdução

O conhecimento pedagógico, assim como tantos outros, é produzido em consonância aos desafios que se apresentam aos seres humanos em um determinado tempo da história. Foi assim que nasceram pedagogias mais voltadas à construção de saberes, pedagogias críticas, pedagogia em favor da autonomia do sujeito, pedagogia atenta às múltiplas inteligências. Acreditamos que após um tempo longo em que fomos forçados a manter distanciamento físico de pessoas queridas, colegas de escola e de trabalho, talvez seja o momento de pensar em uma pedagogia do acolhimento. Isso não significa dizer que as pedagogias outras tenham se descuidado disso, tampouco entender que o surgimento de novas pedagogias invalida as que já existem. Sabemos bem que no mundo prático, essas classificações não são tão fáceis de serem estabelecidas. Outro aspecto importante a esclarecer é sobre o fato de que as teorias vêm no reboque de práticas já existentes, muitas delas ainda dissolvidas no dia a dia do mundo educacional e sem sistematização necessária. Assim ocorre com a pedagogia do acolhimento, muito já está acontecendo nesse sentido. Precisamos dar mais visibilidade a essas experiências e buscar construir um saber teórico-prático sobre elas.

A reflexão que apresentamos aqui é uma tentativa de indicar alguns referenciais teóricos que possam servir para a construção de uma pedagogia do acolhimento. Certamente se trata de um olhar parcial, introdutório, desde a filosofia e, mais especificamente, da ética da alteridade proposta pelo filósofo Emmanuel Lévinas. Certamente, uma pedagogia do acolhimento demandará saberes provenientes da sociologia, da economia, da psicologia e de outras ciências humanas e sociais. Acreditamos que esse movimento já teve início. A produção científica voltada para o cuidado das fragilidades humanas e das relações sociais está a todo vapor.

O ponto de partida que nós propomos para desenvolver essa reflexão sobre uma pedagogia do acolhimento é o próprio ser humano que a educação busca formar. Sabemos bem que a educação acontece com vista a um fim: a humanização contínua do humano. Mas que humano? Mesmo reconhecendo que a humanização seja um processo aberto, em constantes reconfigurações, tende, querendo ou não, de forma explícita ou oculta, para um fim.

A pedagogia, enquanto ciência ou conjunto de saberes sistematizados, que tem como fenômeno de investigação a educação, está em íntima relação com a antropologia. Quando construímos referenciais teóricos e metodológicos acerca do ensinar e aprender a ser gente, acabamos desenvolvendo processos pedagógicos em que concepções de ser humano se entrelaçam.

A crise do humanismo moderno, já tratada por tantos pensadores, desde o final da década de 1960, coloca para a pedagogia um problema teórico e prático: que humano estamos formando? Talvez essa crise tenha universalizado durante o período pandêmico de tal modo que fantasmas do passado voltaram a nos assombrar, a exemplo da violência fascista e a indiferença marcante a grupos marginalizados que se mostraram com mais evidência nos últimos anos.

O iluminismo do século XVIII não cumpriu com a sua promessa de construir uma civilização fundamentada na razão, capaz de gerar melhoria da qualidade de vida na proporção que se esperava. Apesar das grandes revoluções e do avanço científico e tecnológico, chegamos ao século XX com duas grandes guerras e com as sequelas que estas deixaram, confirmando as suspeitas de que o progresso não viria sem carregar suas contradições. Na atualidade, já na segunda década do século XXI, ainda patinamos em soluções para problemas humanos e sociais básicos, como a fome, assistência à saúde, moradia, educação básica universal e tantos outros.

O conhecimento emancipatório, tão exaltado, produziu uma racionalidade instrumental (também conhecida como “tecnociência”) subordinada à lógica do mercado, gerando a coisificação do humano. A pedagogia, filha dessa modernidade, não conseguiu se emancipar dessa racionalidade e acabou produzindo projetos pedagógicos, em sua grande maioria, marcados pela instrumentalização do ser humano, refém do conhecimento que ele mesmo produziu.

É preciso, pois, pensar o processo de ensinar e aprender a ser gente a partir de outros referenciais teóricos, quem sabe de outras racionalidades.² Propomos, aqui, uma reflexão a partir do filósofo Emmanuel Lévinas (1905-1995), nascido na Lituânia, judeu, radicado na França, bastante influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e pelo existencialismo de Martin Heidegger (1889-1976).

Acreditamos que, apesar do profundo respeito à raízes filosóficas gregas e europeias, ousou pensar um humanismo a partir de outra fonte ou racionalidade, mais especificamente, a sabedoria judaica e talmúdica.

Nossa intenção é nos concentrar num tipo de humanismo, denominado por Lévinas, de “humanismo do outro homem” e forjar uma pedagogia que chamamos de *pedagogia do acolhimento*,

² Alguns(mas) autores(as) têm defendido a necessidade de questionar as relações coloniais do saber do modelo humanista eurocentrado. Dentre esses autores, indico Diego S. Reis por seu artigo intitulado “A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade”.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “Ética e prática educativa”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>

com vistas à formação do humano disposto a transcender a si mesmo com atitudes e ações de responsabilidade com o outro.

Nesse sentido, a educação acaba se revestindo de um caráter ético, um fenômeno eminentemente prático e de relação social. Essa perspectiva própria do fazer pedagógico demanda um contínuo perguntar sobre o sentido das práticas educacionais, sobre o seu *telos*. E, como bem lembra Hannah Arendt (2004), quando deixamos de perguntar sobre o sentido da nossa ação corremos o risco de produzir práticas que excluem, que ofendem, que maltratam, que matam. Arendt, assim como o povo judeu, no regime nazista, foi vítima de práticas de pessoas que se recusaram a pensar sobre o sentido do que estavam fazendo.

Acreditamos que esse interrogar pelo sentido da educação a partir da filosofia de Emmanuel Lévinas pode nos levar a superar algumas teorias e práticas excludentes, ainda presente em nossas pedagogias. De acordo com Derrida (2009) o problema central da filosofia de Lévinas foi desmascarar, com impiedosa lucidez, a terrível consequência dos pressupostos fundamentais do pensamento totalizante que predominou na filosofia ocidental. Para Lévinas, a filosofia de matriz grega reduz todas as coisas ao abraço do Idêntico, aquele ser que tudo engloba reunindo em si o múltiplo (LÉVINAS, 1980). Esta redução da pluralidade ao Mesmo (ao Uno) leva à violência e à dominação. Neste sentido, um discurso atualizado acerca da ética terá que levar em conta esta crítica acerca das correntes filosóficas que primam pelo Mesmo ou por discursos totalizantes.

2. Crítica à filosofia totalizante

Em seu livro *Totalidade e Infinito* (1980), Lévinas apresenta um duplo movimento da existência humana: o primeiro que ele chama de *essencial* ou *totalizante*, em que o eu está centrado em si próprio; e o movimento que ele faz *para além de si mesmo*, de compromisso e responsabilidade para com o outro.

O movimento do eu, voltado para si, encontra expressão magistral na filosofia de Heidegger. Lévinas, ao comentar sobre a filosofia heideggeriana, chama a atenção para a distinção feita pelo filósofo entre *ser* e *ente*. O *ser*, para Heidegger, é, sobretudo, *verbo*; enquanto o *ente* é substantivo, objeto. Daí as ciências se ocuparem com os *entes* e não com o ser, pois o verbo indica movimento. O *ser*, nesse caso, está em constante movimento de *vir-a-ser*, é um constante *sendo*.

Heidegger recusou-se a considerar o problema acerca do *ser* como se fosse uma questão impossível de ser respondida, como se fosse pura e estéril especulação. Ele vê essa questão como sendo fundamental, inclusive, para as ciências positivas. Lévinas irá dizer:

Para Heidegger, a compreensão do ser não é um ato puramente teórico, mas, como veremos, um acontecimento fundamental em que hipoteca todo o seu destino; e, desde logo, a diferença entre os modos, explícito e implícito, de compreender não é uma simples diferença entre conhecimento claro e obscuro: ela diz respeito ao próprio ser do homem. A passagem da compreensão implícita e não-autêntica à compreensão explícita e autêntica, com as suas esperanças e os seus fracassos, é o drama da existência humana (LÉVINAS, 1997, p. 74).

Nessa perspectiva, mesmo reconhecendo que o ser dos entes se manifesta na variedade dos entes, há um lugar privilegiado onde o ser se revela: a existência humana, pois o ser humano é essencialmente “compreensão do ser”, *Dasein*. Aqui se mostra o primeiro movimento da existência humana, um modo de ser que é próprio do humano, por isso essencial.

A compreensão do mundo, portanto, não é fruto de uma observação pura e objetiva, mas sempre, e de modo privilegiado, um evento que prende o mundo ao ser humano. O drama humano consiste nesse movimento de prender a si o mundo que o cerca. O ser dos entes está, em última análise, preso ao *Dasein*. Não há, nesse sentido, distinção entre *essência* e *existência*. O ser humano *é, existe*, nesse movimento de *compreender*. O ser não é uma realidade fixa no tempo, trata-se de um verbo no gerúndio, sempre vindo a ser. O *ser é sendo*.

Ao olharmos a História da Educação conseguimos ver que o movimento para onde a Pedagogia se inclinou, pelo menos em termos de projetos e intencionalidades, foi, pelo menos nas grandes correntes pedagógicas³, esse movimento de empoderamento do próprio, da autonomia do sujeito. Um sujeito capaz de *compreender* todas as coisas a sua volta, seja para estar a serviço do mercado ou para gerar transformações sociais.

A virada educacional possível de construída a partir da filosofia levinasiana consiste exatamente nisso, que o ser humano possa transcender à sua essência. O fato de o humano ser o que é não o condena a viver, exclusivamente, voltado para a própria existência. Ao invés de viver em movimento de *com[preender]*, voltado para si, poderá viver, também, num movimento de *acolher* e *cuidar* o outro. Esse é o movimento de transcendência que aparece na filosofia levinasiana, uma transcendência ética. É desse movimento que nos propomos tratar nesse artigo. Mas antes de

³ Sobre as várias correntes pedagógicas, referimo-nos aqui a autores como José Carlos Libâneo (1989), C. Luckesi (1993) e Demerval Saviani (2013), citando apenas autores brasileiros..

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: "Ética e prática educativa"

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>

avançar, faz-se necessário fazer referência a outro filósofo que muito contribuiu para a filosofia de Emmanuel Lévinas, referimo-nos a Edmund Husserl.

A grande contribuição de Husserl para a filosofia de Lévinas foi a sua fenomenologia. E o ponto chave que aparece nessa fenomenologia é o caráter *intencional* do sujeito diante dos objetos. Para Husserl, o ser humano está em contínua relação com as coisas no mundo. Porém, tal relação está marcada pela intencionalidade, pelo *interessamento*. “Toda consciência não é somente consciência, mas consciência de alguma coisa, tendo relação com o objeto” (HUSSERL, 2001, p. 48). O conhecimento, na perspectiva fenomenológica, não se dá apenas no mundo da subjetividade porque a consciência em si não existe sem estar em relação a alguma coisa. Mas, por outro lado, o conhecimento, tampouco, se dá apenas no mundo dos objetos exteriores, empíricos.

Para Husserl, o conhecimento não se constitui no fechamento do cogito, da subjetividade, nem na afirmação de um objeto aos moldes positivistas, mas na correlação entre sujeito e objeto, entre *cogito* (aquele que pensa) e *cogitatum* (aquilo que é pensado). O conhecimento brotará desta relação. Lévinas irá dizer que esta relação da consciência com o objeto “é essencialmente o ato de emprestar um sentido (a *Sinngebung*)” (LÉVINAS, 1997, p. 30).

Essa compreensão, nos dias de hoje, já no século XXI, pode parecer óbvia, porém, no embate entre as ciências positivas e a filosofia do início do século XX, tais debates aconteciam de forma bastante acalorada.

De todo modo, qual foi a contribuição de Lévinas na interpretação dessas filosofias? Em breves palavras, em relação ao existencialismo heideggeriano atesta o caráter egológico do ser humano. O ser humano, nessa interpretação, é uma ser voltado para si, para o cuidado de si e que busca compreender tudo o que está a sua volta. Trata-se de uma concepção antropológica em que o sujeito busca, no próprio movimento de *ir sendo*, apoderar-se de si mesmo e das coisas no mundo.

Em relação à fenomenologia husserliana, Lévinas irá escancarar o caráter egocêntrico da sua intencionalidade. Segunda a interpretação levinasiana, o que está em jogo nesse processo de dotar de sentido todas as coisas é a *fruição*, ou seja, o bem estar do sujeito. Para Lévinas, “a fruição, satisfeita por excelência, caracteriza todas as sensações, cujo conteúdo representativo se dissolve no seu conteúdo afetivo”. (LÉVINAS, 1980, p. 167).

Lévinas, seguindo a filosofia fenomenológica, defende que o conhecimento é intencional, ou seja, ele é produzido na relação sujeito-objeto. O sentido brota dessa relação. A novidade de Lévinas será a de identificar a *fruição* como elemento norteador do sentido dessa relação.

Que humanismo podemos extrair dessa perspectiva existencialista e fenomenológica? Na interpretação levinasiana, um humanismo centrado no sujeito que tudo pode, que tudo apreende, que tudo dota de sentido e que busca se satisfazer. Enquanto *ser em si*, o modo de ir sendo é exatamente esse, de afirmação e confirmação da própria identidade, da sua autonomia.

Será contra esse humanismo que Lévinas irá se contrapor. Em seu texto *Humanismo e anarquia* (1993), critica essas filosofias que, ao construir um sistema racional que atestasse o conhecimento verdadeiro, subordinou o ser humano ao próprio sistema. O ser humano autônomo acabou se tornando escravo do próprio sistema que criara. Ou seja, a busca pela autonomia acabou aprisionando o humano em uma teia existencial e epistemológica, tornando-o refém da sua própria criação.

No contexto educacional, um projeto com vistas à formação do sujeito autônomo é bastante valorizado, e com razão. Numa sociedade marcada por interesses de grupos políticos, econômicos e religiosos, a formação para autonomia é uma exigência. Porém, é preciso perguntar: que espaço a formação para alteridade, para o cuidado com o outro, tem nesses processos educacionais? A que humanismos esses processos nos levaram? Será possível vislumbrar uma pedagogia que reconheça a centralidade do sujeito sem que este negue sua responsabilidade pelo outro? Buscando responder a perguntas desse tipo é que ensaiamos, aqui, uma *pedagogia do acolhimento*.

3. *Outramente* que ser

Outramente é a tradução do termo *autrement*, utilizado por Lévinas na clássica obra *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974). Trata-se de um advérbio que não existe na língua portuguesa. Contudo, tivemos a liberdade de fazer uso desse neologismo, assim como já fora utilizado na tradução do comentário de Paul Ricœur, *Autrement – Lecture d'Autrement qu'être ou au-delà de l'essence d'Emmanuel Lévinas*. No Brasil, o texto de Ricœur foi traduzido por Pergentino S. Pivatto, utilizando o termo *outramente*. Em nosso idioma não temos o participio presente, usamos o gerúndio para nos referir a uma ação em curso, daí o sentido heideggeriano para o ser enquanto verbo, ser que está sempre *ir sendo*, sempre cuidando da sua própria existência. O sentido que

devemos dar a *outramente* deve ser também o de verbo, um movimento de ir existindo não mais cuidando apenas de si, mas de cuidado com a existência do outro.

O *autrement qu'être* (ou *outramente que ser*), na filosofia levinasiana, significa uma resistência radical aos princípios e fundamentos presos às amarras ontológicas da identidade. O *outramente* rompe com a ontologia que tende para a mesmidade, e inaugura o evento ético como filosofia primeira, como fundamento de toda teoria e toda prática. O princípio originário e sentido último de tudo que somos e produzimos passa ser o cuidar do outrem.

O *outramente que ser* refere-se a um outro movimento necessário à educação: o da *alteridade*. A História da Educação, infelizmente, não oferece um leque tão amplo de alternativas teóricas que permitiram a construção de uma teoria da educação nessa perspectiva. A filosofia de Lévinas pode nos ajudar nessa direção. Sem querer esgotar a riqueza que a filosofia da alteridade proposta por Lévinas possa trazer para o campo pedagógico, apresentamos dois aspectos que se entrelaçam nesse movimento de cuidado do outrem: acolhimento e compromisso. Apresentamos a seguir, uma breve reflexão sobre esses dois movimentos existenciais que se configuram, também, como uma pedagogia do acolhimento.

4. Acolher é preciso

Depois de termos experimentado o isolamento social por conta da pandemia provocada pelo vírus COVID-19, muitos de nós temos respirado uma insatisfação no que diz respeito à educação. Pais, mães, pedagogos(as), professores(as), psicólogos(as), assistentes sociais, enfim, os(as) educadores(as) de modo geral confessam as frustrações que têm vivido no labor educativo. Há um desejo de mudança. Parece que, por mais que nos esforcemos (teórica e praticamente), escolas e famílias continuam Tateando o melhor caminho para educação das novas gerações. Muitas famílias veem-se impotentes diante da necessidade de promover relações de afeto e responsabilidade. Diante de tantos desafios, recorremos à palavra “crise” como uma tentativa de aprisionar no discurso uma experiência de aflição e de descaminhos.

A palavra “crise” vem do grego *Krínain*, momento de discernimento, momento de decisão. Compreender e assumir a crise, portanto, pode significar a possibilidade de ir ao encontro de respostas aos problemas que nos afligem. Contudo, as respostas possíveis não nascem de uma única compreensão da realidade e, tampouco, de uma única decisão. O que está em jogo é uma trama em

que se misturam fios de inúmeras cores. A perplexidade⁴ que muitos de nós experimentamos nos dias atuais é resultante do envolvimento que fazemos na teia de sentidos que o presente nos oferece. Portanto, a superação dessa crise (mesmo que seja uma superação provisória, pois a história é um contínuo devir) terá que ser a partir da pluralidade, por meio de processos dialógicos e colaborativos.

A pedagogia do acolhimento que sugerimos parte da perspectiva de que a alteridade não é vista como uma ameaça, mas como um apelo ao acolhimento, à responsabilidade. A educação, nesse sentido, terá que ser compreendida, sobretudo, enquanto encontro com o outro. Maturana (1998), ao falar sobre o sentido da educação, chama a atenção para a busca de uma harmonia

que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a *olhar e escutar sem medo de deixar de ser* [próprio], sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão [grifo nosso]. (MATURANA, 1998, p. 34).

Podemos dizer que tal concepção acerca da educação está intimamente relacionada à formação ética, mais especificamente uma ética da alteridade, como propõe E. Lévinas. A constituição das subjetividades, nesse sentido, estará aberta para além de si mesma, num movimento de transcendência. Enquanto o ir sendo em si mesmo na filosofia heideggeriana consistia num sujeito que apreendia em si tudo à sua volta; enquanto a relação fenomenológica proposta por Husserl estava marcada pela intencionalidade e interessamento; Lévinas propõe um ir sendo aberto e em favor do outro. Para Lévinas, antes mesmo da intencionalidade, o que marca a relação do eu com o outro é a responsabilidade.

O filósofo da alteridade nos propõe outro modo de conceber a formação do sujeito. É preciso gerar processos educacionais que reconheça a presença do outro diante do sujeito. Uma presença que se mostra vulnerável. Lévinas irá se referir ao rosto para traduzir essa condição de carência em que se encontra todo homem e mulher. O outro se faz presença diante do eu com um apelo à responsabilidade do eu. A relação de alteridade, desse modo, não se conforma com uma simples relação eu-tu, mas em uma relação responsável do eu em relação ao outro.

Uma educação voltada para relações de alteridade desencadeia relações de cuidado, um fazer *outramente que ser educacional*. Trata-se de um processo de formação para a alteridade, sem negar

⁴ A palavra perplexidade provém etimologicamente do verbo *plectere*, *plexus*: tecer, tramar, e do advérbio *per*, que indica perfeição, completude. Per-plexo está aquele que se abre à estranheza do presente, aquele que ama a trama. Nessa entrega, aquele que tece é também tecido na rede de um real em constante mutação (UNGER, 1991, p 33).

o cuidado com o próprio. Esse processo de interação social se desenvolve mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, as quais possibilitem que os sujeitos se comuniquem, expressando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor, que propicie a confiança em si e no outro. E, mesmo na existência de conflitos, comuns nas interações sociais, eles serão administrados, não *a partir* de ideias ou pensamentos que apontem uma norma, lei ou fundamento que existem *a priori*, mas a partir do diálogo, na relação de alteridade construída no interior do grupo e nas relações de compromisso e de solidariedade.

O movimento em favor da *alteridade* na educação terá que estar atento às diversidades e singularidades, relativas às raízes socioculturais do(a) educando(a) como também às capacidades afetivas, cognitivas, relacionais, motoras, visuais e auditivas. Trata-se de propiciar condições de interação e de aprendizagens que respeitem a variedade de necessidades e os ritmos individuais. Há que se valorizar o ser e o saber que cada educando(a) traz para o grupo aprendente, cada um(a) com uma contribuição especial a ser socializada.

Nesse sentido, a educação, cujo objetivo seja o de promover relações de alteridade, terá que se servir de outra epistemologia, diferente daquela de que se serviu ao longo de tanto tempo. A epistemologia clássica repousa no *objetivismo*, no *ser*. A relação pedagógica consistia em propiciar mecanismos de apropriação e compreensão da realidade, como se o ser humano fosse uma máquina regular, capaz de captar, por meio dos sentidos, a realidade externa, processando esses dados de forma estruturada na mente.

As ciências da educação já demonstraram a problematidade dessa postura epistemológica. A ciência cognitiva atual, por exemplo, revela a complexidade dos processos de apropriação do mundo externo. A interação do sujeito com o mundo que o cerca é de uma complexidade imensurável. Não basta o acúmulo de saberes, é preciso haver uma solidariedade de inteligências. Trata-se de construir uma educação, servindo-se de epistemologias abertas, intersubjetivas, dialogantes, de modo a propiciar situações de cuidados com o outro, através de processos interativos que promovam a solidariedade, desenvolvendo atitudes de acolhida, respeito e confiança.

Nessa perspectiva, a necessidade urgente de uma revisão epistemológica não é em função apenas de construir processos de domínio da realidade mais apropriados. Essa revisão é uma exigência ético-pedagógica. Como dirá Assmann (1998, p. 111), “trata-se do enraizamento da sensibilidade solidária no cerne da própria visão epistemológica. Aprender é construir mundos onde

caibam todos. Mundos onde caibam outros mundos”. A epistemologia de que precisamos terá a função de oferecer suportes teóricos em vista de relações intersubjetivas inclusivas, e não, excludentes.

A educação para a alteridade exigirá uma nova postura teorizante. *Theoriar*, portanto, não significaria apenas a construção de discursos acerca do ser ou da realidade objetiva, mas um processo de conversão de inteligências, não para o objeto externo, mas para as inteligências entre si. Educar, nesse processo, significa pôr os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem numa relação face-a-face solidária, e não, apenas, posicionar-se um ao lado do outro, contemplando e conhecendo um objeto. A educação se reveste, portanto, de um processo que transcende o nível epistemológico e assume, também, um caráter ético.⁵

Para uma educação para a alteridade são necessárias algumas aprendizagens, não enquanto saberes possíveis de serem dominados, mas enquanto movimentos que humanizam e que permitem ao humano transcender a si mesmo.

Tais aprendizagens, portanto, não se farão a partir do discurso, mas do encontro do outrem. O mestre, nesse caso, é o outrem. É no encontro e no compromisso do eu com o outrem e deste com os demais que essas aprendizagens poderão acontecer. O que importa é iniciar o processo, discernindo movimentos subjetivos e intersubjetivos, atentos aos movimentos de fortalecimento de *si próprio* e da *responsabilidade* com o outrem. Um processo carregado de contradições, ambiguidades, sem negação da ambivalência.

Nesse processo de formação, chamamos a atenção para duas dessas aprendizagens necessárias para uma pedagogia do acolhimento: diálogo e compromisso. Certamente, muitas outras poderão se somar a estas, mas fiquemos, por enquanto, nessas duas.

4.1 Acolhimento e diálogo

Acolher o outro, num processo dialógico, implica abrir-se a outra lógica, a outros referenciais, outros parâmetros, outros fundamentos. O diálogo é o encontro de *linguagens* diferenciadas, entendendo-se, aqui, linguagem como toda e qualquer forma de expressão humana. Contudo, apesar de o ser humano poder ser definido enquanto *ser de linguagem*, ele não pode ser

⁵ É importante esclarecer que o termo *ético*, no sentido levinasiano, não é o desdobramento do Bem em normas, leis ou interditos. O Bem, aqui, transforma-se em responsabilidade, em bondade, em compromisso com o outro.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: "Ética e prática educativa"

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>

reduzido à sua expressão. A linguagem é um *dizer* que mostra algo do ser. Todavia, o *ser* e, sobretudo, o *ser mais* não se esgotam na linguagem.

A educação para o *acolhimento* terá que valorizar o outrem que se mostra por meio da linguagem, sem reduzi-lo a ela. E aqui percebemos uma tensão entre o conteúdo da linguagem, aquilo que foi condensado pela expressão e o outrem, propriamente.

Um acolhimento que relativizasse a expressão do outro acabaria impondo a própria linguagem na relação. Por outro lado, também não seria possível estabelecer um diálogo, considerando *apenas* a linguagem, visto que o que está em relação não são conteúdos linguísticos, mas pessoas que não se reduzem ao que expressam. Falamos aqui de uma aporia, de difícil solução. Acolher a expressão do outrem significa reconhecer a sua cultura, a sua condição social, política, ideológica, econômica, artística etc. O diálogo, nesse sentido, se transforma e verdadeira relação de alteridade, de cuidado como o outro. E preciso, pois, conceber o diálogo que acolhe para além do encontro de lógicas argumentativas ou discursos diferenciados. As lógicas nos remetem a realidades principiantes e fundantes dos discursos envolvidos. Se permanecemos no âmbito do discurso, a relação dialógica se restringirá à coerência dos fundamentos, sem dar o salto que nos interessa, para uma relação de alteridade, de compromisso com outrem. É preciso, portanto, ir além dos fundamentos, acolher a expressão, sem se fixar nela.

O ir além da expressão carrega, já, uma intencionalidade. Esse ir além dos fundamentos ou da linguagem terá que estar voltado para outrem, em sua materialidade. O *justo acolhimento* implica compromisso com as condições histórico-existenciais em que o outrem se encontra. O acolhimento se reveste em compromisso com a justiça, com a promoção das condições de viver bem, materialmente falando, do outrem. A intencionalidade dá lugar à responsabilidade.

Para se constituir enquanto processos dialógicos, os debates políticos, interculturais, sociais, educacionais e tantos outros terão que estar comprometidos com a justiça, com a promoção do outrem. Por mais fecundos que possam ser nossos debates, do ponto de vista científico, se eles não promoverem o bem-estar do outro e a responsabilidade social, continuarão sendo um capricho intelectual marcado pela racionalidade egológica. Mais uma vez, a aporia se resolve no mundo prático, nas decisões e nas ações que o ser humano desenvolve no cotidiano de sua vida, diante do outrem.

4.2 Acolhimento e compromisso

Outra aprendizagem dessa pedagogia do acolhimento é o compromisso com o outrem. Trata-se de uma atitude fundamental na rede dinâmica de movimentos que se fazem presentes na subjetividade, humanizando-se sempre mais. A educação que pretende ser dialogante, como dito anteriormente, não poderá se restringir ao nível do discurso ou da linguagem, é preciso que seja prática.

Como já foi dito, a relação de alteridade, na concepção levinasiana, não significa apenas uma relação com o outro, pura e simplesmente. Não estamos falando de qualquer tipo de sociabilidade. A relação social que se pretende no encontro com o outro é o de responsabilidade, nas condições concretas em que o outro se encontra, e não, apenas, uma adesão no âmbito das ideias. Nesse nível, inclusive, poderá haver discordância. Para haver compromisso com o outro, o eu não precisa estar de acordo com o pensar que ele mostra. O compromisso é com a vida que forma e se desenvolve na sua relação com o outrem e deste com os demais.

Nesse sentido, o compromisso não é fruto de uma reflexão ou de uma adesão a uma ideologia. O outrem antecede o discurso. A relação de alteridade é [*des*]interessada, posto que não está em jogo uma troca de qualquer natureza. A intencionalidade dá lugar à responsabilidade.

O diálogo com o outrem não se faz mediante um acordo ou contrato em que as partes prometem e fazem garantias acerca do compromisso firmado. Na relação de alteridade, não existe garantia alguma, o compromisso com o outrem é sempre um risco, e não é garantia de mais justiça social, o outrem pode nos frustrar. A relação de alteridade não é, pois, um investimento, mas gratuidade.

A educação ético-antropológica que brota da relação de alteridade é possibilidade de justiça, mas não garantia. O outrem não se deixa apanhar na rede de racionalizações construídas pelo sujeito, portanto carrega uma imprevisibilidade e uma indeterminação que não podem ser apreendidas pela razão.

Para algumas pedagogias, tal empreendimento pode soar estranho. Como desenvolver um processo político-pedagógico sem perspectivas ou indicadores de resultados? Como desenvolver um processo educativo para relações de alteridade sem cair no voluntarismo ou ativismo irresponsável? O sentido da pedagogia do acolhimento não poderá se justificar a partir de um fundamento ontológico, marcado por um movimento totalizante. O ponto de partida dessa pedagogia é a carência

do outrem, a expressão primeira é a do rosto do outrem, indicando sua vulnerabilidade, não o discurso lógico e coerente. O ponto de chegada (o *telos*) é a responsabilidade com ele. É na relação de responsabilidade e compromisso com o outrem que o sentido se mostra e se confirma.

A construção de *temas geradores*,⁶ brilhantemente desenvolvidos na pedagogia freireana, é uma alternativa enriquecedora de construção de projetos político-pedagógicos, numa perspectiva dialógica de reconhecimento e comprometimento com o outro. O dizer do outro é anterior a qualquer objetivação. A estratégia de construção do *universo temático*, desenvolvida por Freire, consiste num processo dialógico em que o outrem tem a primeira palavra. A responsabilidade social, nesse sentido, é construída através do diálogo comprometido com o outrem nas condições existenciais em que ele se encontra.

A educação, nessa perspectiva, deverá desenvolver, junto à comunidade educativa, um movimento de escuta, de acolhimento e de responsabilidade com o outro, tematizando e recriando o mundo, construindo relações de solidariedade. Um termo que tem a ver com esse movimento e que é muito empregado na educação é o *cuidado*. No contexto educacional, cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para tanto, é preciso uma atitude de comprometimento com o outro, com sua singularidade, sendo solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.

Nesse processo, as inteligências individuais e coletivas desenvolvem saberes diversos e variados. Por conta disso, os saberes estarão sempre em construção e aberto a novas contribuições. Uma abertura, inclusive, para acolher o que não é possível de ser apreendido no discurso, consciente de que as *fundamentações* e as *ontologias* estão circunscritas no âmbito da teoria. A expressão do outrem as antecede e as transcende. A enunciação primeira nesse processo é a vulnerabilidade do outrem, todo o resto vem depois, saberes, experiências, teorias... Iniciamos, assim, a construção de uma sabedoria desatrelada de intencionalidades, de vontade de poder e de fruição, mas marcada pela responsabilidade e pelo desejo de *ser mais*, ser *outramente*.

⁶ Os *temas geradores*, aqui, referem-se ao processo pedagógico de construção do conteúdo programático tratado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e em outras obras. Tal processo é desenvolvido através do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações dos educandos. Portanto, trata-se de um tema *gerado* no interior da comunidade educativa, a partir da provocação do educador.

5. Considerações inconclusivas

A Pedagogia, enquanto ciência da educação passa, assim como a maioria das ciências, por uma revisão epistemológica, de crítica às metanarrativas que ela mesma construiu. Para responder aos desafios que o presente nos impõe será necessária uma revisão a partir de outros referenciais teóricos e práticos. É preciso, assim como defende Moraes (2003), novos referenciais que permitam entender a inter-relação e interdependência dos fenômenos de modo mais completo, mas amplo e profundo. Dispomos, hoje, de um saber científico-tecnológico extraordinário, como nunca se viu na história da humanidade. Todavia, é possível constatar, que relações de alteridade ainda é um desafio.

O que está em jogo é um novo paradigma, neste sentido está emergindo saberes e práticas que propõe uma nova biologia, a do amor, da solidariedade, da sensibilidade, do cuidado com o outro, do compromisso ético. São vários os pensadores que tratam desse assunto, não apenas o filósofo que serviu de referência para a construção dessa nossa reflexão, mas outros(as) como Maturana, Varela, Moraes, Arendt, Morin, Assmann e tantos outros. Essa rica produção vai, aos poucos, ganhando espaço nas pesquisas e debates acadêmicos, sendo traduzidos em novas práticas educacionais. A reflexão que ora apresentamos pretendeu ser uma contribuição com esse movimento de pensar a pedagogia e o cotidiano dos ambientes formais de ensino como espaços de acolhimento e cuidado com o outro.

Enquanto filósofos da educação, nosso papel é o de perguntar pelos fundamentos do pensar e fazer educativo. Há que se continuar perguntando. E uma pergunta que brota do interior desse filosofar é sobre os desdobramentos práticos que uma reflexão como esta pode provocar. Vez ou outra ainda se questiona sobre o sentido de perguntar sobre os fundamentos da educação, num contexto educacional carregado de urgentes demandas e com certo esgotamento das teorias. A ciência da educação não pode se privar de perguntar sobre seus fundamentos, mesmo que as urgências pedagógicas a pressionem para um pragmatismo desarraigado.

Uma contribuição que este texto pode oferecer é a de trazer uma relação entre humanismo e pedagogia. O humanismo que a tradição nos legou está em crise e, em consequência, a pedagogia também. A ética da alteridade proposta por Emmanuel Lévinas pode se mostrar como uma possibilidade de superação dessa crise.

A relação com o outro, no sentido levinasiano, não se limita ao respeito ou à tolerância. O ocupar-se do outro é relação de acolhimento e responsabilidade. Não basta que as subjetividades se

relacionem, é preciso que tal relação seja de acolhimento e comprometimento de uns para com os outros.

As consequências dessa filosofia para a educação seriam revolucionárias. O saber, a razão, já não gozaria mais do privilégio de ser o *fim* do agir pedagógico. O sentido da educação seria a responsabilidade para com o outrem. O saber acumulado pela humanidade, ao longo de tantas gerações, constituiria o *meio*, um meio necessário, mas *apenas meio*. Os critérios para deliberar sobre os objetivos, os conteúdos e todas as demais práticas educativas seriam o da responsabilidade social, de compromisso dos sujeitos entre si. E, nesse processo, a autonomia e a identidade do sujeito iriam se formando, numa relação de alteridade.

Nossa esperança é de que o presente artigo possa servir para instigar o pensar, questionar os saberes que herdamos, rever as relações que construímos em nossas práticas pedagógicas e, quem sabe, subsidiar debates e práticas em favor de uma sociedade mais solidária.

Sem pretensão alguma de concluir as questões aqui postas, continuaremos pesquisando no sentido de contribuir para processos educativos mais includentes, mais acolhedores e de maior responsabilidade para com o outrem.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Julgamento e responsabilidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2007.
DERRIDA, Jacques. “Violência e Metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas”. In *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HUSSERL, E. *Meditações metafísicas, introdução à fenomenologia*. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: M. Nijhoff P., 1974.
LÉVINAS, Emmanuel. *Descobindo a Existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. Humanismo e an-arquia. In: LEVINAS, E. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: "Ética e prática educativa"

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>



LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

REIS, D.S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educ. Soc.* [online]. 2022, vol. 43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>.

RICŒUR, Paul. *Outramente; leitura do livro Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, de Emmanuel Lévinas. Tradução do original francês por Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: SP. Autores Associados, 2013.

Recebido em 07 de dezembro de 2023.

Aprovado em 26 de janeiro de 2023.